

# Processos de Aprendizagem na Fase de Diagnóstico de Consultoria Organizacional: As Contribuições da Teoria da Aprendizagem Situada

Juliana Albuquerque da Paz  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

## Resumo

O objetivo deste artigo é identificar as contribuições da Aprendizagem Situada para a fase de diagnóstico em consultoria organizacional. Para alcançar este objetivo, realizou-se revisão de literatura disponível sobre a Aprendizagem Situada e diagnóstico organizacional. De acordo com as discussões apresentadas, percebe-se que a compreensão sobre o contexto que envolve e que está envolvido no problema que motivou a contratação da consultoria deve ser o interesse central do consultor na fase de diagnóstico organizacional. Este artigo contribui para um melhor entendimento de como consultor e clientes revisam e renegociam significados sobre a realização das atividades desenvolvidas num processo de diagnóstico organizacional e, assim, se possa desenvolver uma porta de entrada mais sólida e consistente para que um processo de mudança planejada se concretize. Além disso, ele contribui para o entendimento da importância de mudanças na ação do consultor a partir do entendimento da aprendizagem na fase de diagnóstico pela Teoria da Aprendizagem Situada.

**Palavras Chave:** Consultoria, Diagnóstico Organizacional, Aprendizagem, Aprendizagem Situada.

## 1.0 Introdução

Diversas abordagens de aprendizagem têm se preocupado em compreender como os adultos aprendem nas organizações. O motivo desse interesse passa pelo entendimento do conhecimento, produto da aprendizagem, como um dos principais diferenciais competitivos existentes na organização. Portanto, compreender como os adultos aprendem nas organizações se torna uma demanda imprescindível para criar ambientes que favoreçam a aprendizagem e, assim, o conhecimento possa ser gerenciado.

Elkjaer (2001, p.101) verificou que é possível, grosso modo, dividir as abordagens que tratam sobre aprendizagem organizacional em dois grupos. O primeiro é composto pelas abordagens que entendem a aprendizagem como desenvolvimento de conhecimento técnico nas organizações. Estas abordagens entendem a aprendizagem como um processo mediador de criação de capacidades cognitivas e conhecimentos tácitos úteis para o aperfeiçoamento das atividades nas organizações. O segundo grupo de abordagens está interessado na aprendizagem como processo inevitável que ocorre na vida e na prática social das organizações.

No final da década de 80 e início da década de 90, surgiu a necessidade entre os acadêmicos que estudavam a aprendizagem de se entender como aprendizagem sucedia na prática social das atividades nas organizações<sup>1</sup>. Estes pesquisadores concordam que as teorias existentes sobre aprendizagem não davam conta de explicar a influência do ambiente social nos quais os atores da aprendizagem estão inseridos. Portanto, se dedicaram a ir mais além da aprendizagem entendida como cognição e cruzaram uma linha importante para ajudar na compreensão sobre como a aprendizagem ocorre no ambiente social das organizações.

Neste contexto, foi desenvolvida a abordagem da Aprendizagem Situada (AS), que entende o aprendizado além do “processamento de informações e transferência de cultura e atitudes” (ELKJAER, 2001, p. 107) característicos das abordagens cognitivas. O interesse da Aprendizagem Situada é compreender a pragmática da aprendizagem nas atividades diárias das organizações. Ela verifica que a aprendizagem não está desconectada das circunstâncias históricas e culturais que envolvem as práticas nas organizações.

Esta compreensão trouxe novos desafios para campos de estudo organizacionais que envolvem a aprendizagem. Neste artigo pretende-se pontuar alguns desafios para o campo

de ação da Consultoria Organizacional. Antes de apresentá-los, explicita-se, a seguir, a definição tomada para Consultoria Organizacional, já que a partir do crescimento do mercado de consultoria nos últimos anos (DONADONE, 2003, p.1) a expressão tem tomado uma conotação bastante ampla e polissêmica (MOURA, 2005, p.18-25). Assim, entende-se para fins desse artigo Consultoria Organizacional como:

“Toda atividade de **aconselhamento** para a ação organizacional, podendo estender-se, da assistência individualizada e estratégica aos dirigentes à orientação de atividades operacionais, com vistas a resolver problemas previamente conhecidos ou desconhecidos, tanto quanto a identificar oportunidades de melhorias, sobre os aspectos específicos ou mais amplos da atividade organizacional” (MOURA, 2005, p. 25. Destaque da autora).

Consultorias Organizacionais oferecem conselhos. Sua matéria-prima principal é conhecimento. Por isso, elas são representantes exemplares da institucionalização do conhecimento nas organizações, já que, em seu contexto, conhecimento é o produto vendido.

O trabalho de consultoria, em geral, possui cinco fases (BLOCK, 2004, p. 5-6).

- a) Entrada e Contrato. Fase inicial do processo de consultoria. Nela são realizadas reuniões entre as partes com o objetivo de i) definir um perfil inicial do problema a ser trabalhado; ii) verificar a experiência do consultor em trabalhos similares; iii) definir expectativas das partes; iv) assinatura de contrato.
- b) Coleta de Dados e Diagnóstico. Busca de informações econômicas, técnicas e sociais para construir o primeiro ponto de vista do consultor sobre o problema.
- c) Feedback e Decisão de Agir. Análise dos dados coletados e descrição de um panorama global do perfil gerencial da organização e dos principais problemas que motivaram a contratação da consultoria. Planeja-se, nesta fase, a ação a ser tomada pela organização juntamente com seus líderes.
- d) Engajamento e Implementação. Fase de agir sobre o planejamento proposto que, sugere-se, seja realizada pela organização contratante. O consultor tem um papel educador e condutor de algumas reuniões iniciais sobre o planejamento para que a equipe envolvida no processo de mudança possa integrar-se ao processo, inclusive legitimando-o.
- e) Extensão, Reciclagem ou Término. Esta fase inicia com uma avaliação da fase anterior, de sorte que se decida pela continuação ou não do processo. Em caso de continuação, renova-se o contrato e inicia-se as fases novamente. Em caso de descontinuação, finaliza-se o contrato.

Esta divisão do processo de consultoria pretende ser um guia, não regras para a sua execução. Neste sentido, a seqüência das etapas não necessariamente segue a sugerida acima, apesar de ser a mais comumente utilizada (BLOCK, 2001).

A partir dessas fases, chamo atenção para a importância da etapa de coleta de dados e diagnóstico. Nela, o consultor busca informações mais precisas sobre as causas que motivaram sua contratação; e a partir dela, surgirá os primeiros *insights* para os “aconselhamentos” e a(s) mudança(s) que se pretende implantar. A fase de diagnóstico é a ponte entre as expectativas e a decisão de agir, pois se alcança um melhor entendimento dos objetivos da consultoria e influencia fortemente todas as fases seguintes. O que se espera do consultor nesta etapa é apreensão da realidade, aprendizado. Por este motivo, Block (2001, p. 130) sugere que a fase de diagnóstico seja considerada uma fase de descobertas, de construção de conhecimento, através da aprendizagem.

Em sendo uma fase onde essencialmente se aprende, quais seriam as contribuições da Aprendizagem Situada para a fase de diagnóstico em consultoria organizacional?

O objetivo deste artigo é identificar as contribuições da Aprendizagem Situada

para a fase de diagnóstico em consultoria organizacional.

Para alcançar este objetivo, realizou-se revisão de literatura disponível sobre a Aprendizagem Situada e diagnóstico organizacional – destacando-se os elementos que se aproximam nas duas abordagens.

O entendimento de como ocorre a aprendizagem de consultores nesta fase dos trabalhos de consultoria organizacional é de grande relevância por que é nela que se cumpre ou que se revisa os objetivos pelos quais a empresa solicitou o serviço. Este artigo contribui para que consultor e clientes possam revisar e renegociar significados sobre a realização das atividades e, assim, se possa ter uma porta de entrada mais sólida e consistente sobre os motivos pelos quais um processos de mudança planejada se concretize.

Apesar do foco de trabalho deste artigo ser a fase de diagnóstico em consultoria organizacional, sua autora reconhece a amplitude de contribuições que a Aprendizagem Situada poderia oferecer à todas as fases de consultoria apresentada. Entretanto, produtos científicos ou acadêmicos requerem focos centrais, já que uma de suas características primordiais é o aprofundamento de temas abordados (DEMO, 2003). Por isso, trato neste artigo apenas da fase de diagnósticos. Permanece o desafio para artigos futuros que colaborem com o entendimento da Aprendizagem Situada em outras fases da consultoria, ou mesmo aprofundem o entendimento que este artigo pretende oferecer.

Este trabalho está estruturado em quatro seções subseqüentes a esta. A primeira apresentará as contribuições da literatura para as questões envolvidas no diagnóstico organizacional. A segunda apresentará a abordagem da Aprendizagem Situada. Em seguida, pontuar-se-ão as contribuições da Aprendizagem Situada para a fase de diagnóstico em consultoria organizacional. Por fim, na conclusão, serão analisadas as principais contribuições deste artigo para a discussão proposta.

## 2.0 Diagnóstico Organizacional

A palavra “diagnóstico” tem significados distintos dependendo do campo da ciência em que se está envolvido. Na medicina, significa qualificar uma doença; nas ciências biológicas, analisar espécies para classificá-las ou criar tipologia. Na administração, utiliza-se o adjetivo organizacional para definir uma atividade que melhora o conhecimento sobre as organizações através de técnicas pré-definidas (COOPERS e LYBRAND, 1996 *apud* GRACE e SEIXAS, 1998).

O diagnóstico organizacional é um conceito que surge como idéia na administração nas Escolas Clássicas. Autores como Taylor, Fayol, Follet, Barnard e Simon sugeriam uma fase no processo de solução de problemas da administração cuja descrição se aproxima do que se chama de diagnóstico atualmente (GRAVE e SEIXAS, 1998, p. 3).

Apesar de surgir nas origens da ciência da administração, o termo diagnóstico organizacional, apareceu de forma mais estruturada em Schein (1972 *apud* GRACE e SEIXAS, 1998) quando traçava as linhas de um processo de intervenção organizacional.

Para fins deste artigo, considera-se diagnóstico organizacional a atividade pelo qual se apreendem a realidade de uma organização através de instrumentos de coleta planejados antecipadamente, num determinado tempo e espaço.

Os autores que tratam sobre o objetivo do diagnóstico concordam que ele deve ser parte de um processo de intervenção, contudo mudam de ponto de vista quando se trata da finalidade. Para Cavalcanti *et al* (1981 *apud* PINA *et al*, 1978) os principais objetivos do diagnóstico estão relacionados diretamente com correção de curso que as organizações devem tomar após o processo de diagnóstico, a saber: a) tomar medidas corretivas; b) facilitar o crescimento da empresa; c) controlar o funcionamento da empresa; d) verificar fatores limitantes do crescimento da empresa; e) tornar claro os problemas pelos quais a empresa passa; f) comparação com similares.

Hesketh (1978) considera que o objetivo do diagnóstico organizacional é “apresentar um quadro que represente o mais fielmente possível a situação real atual da

organização” (p. 16). Já Grave e Seixas (1998) definem que o principal objetivo do diagnóstico é definir melhor o problema.

Nenhuma das posições apresentadas pelos autores é excluyente entre si. Parecem complementares para um entendimento mais aprofundado sobre diagnóstico. De fato não se cumpre apenas com um objetivo num processo de diagnóstico. Sua riqueza reside em várias aprendizagens (ou apreensões) sobre a realidade. Mas, objetivamente, até que ponto essa apreensão é possível?

Na verdade, ela não é possível se entendermos “objetividade” como não interferência do pesquisador na apreensão da realidade.

“Não temos um só modo de apreensão da realidade; mais ainda, em verdade, temos múltiplos modos. Por que assim? Por hipótese, a leitura, a análise e a interpretação da realidade está estritamente associada a perspectiva do examinador (...). Acreditamos que cada um de nós compreende tendências, repertórios conceituais vivências, distintos uns dos outros, que irão conformar nosso modo de pensar, decidir e agir. Desta forma, resultarão modos diversos de apreensão da realidade” (GRAVE e SEIXAS, 1998, p. 5-6).

A abordagem sócio-construcionista de Berger e Luckman (2005) explica melhor este fenômeno. Para estes autores, o conhecimento é socialmente construído e mediado pela linguagem durante as interações sociais. Ao realizar um diagnóstico organizacional, o indivíduo age na organização interagindo com as pessoas. Assim, o conhecimento gerado a partir desde momento não é apenas um relato sobre a realidade organizacional, mas a construção da própria realidade.

À luz do construcionismo social, as apreensões na fase de diagnóstico dependem dos pressupostos teóricos (e por que não, pragmáticos) de quem está diagnosticando. Esta constatação, entretanto, não tem a pretensão de relativizar a realidade das organizações. O que se pretende argumentar é que a apreensão da realidade num processo de diagnóstico é influenciada por interações sociais<sup>2</sup> e referenciais teóricos de quem o está realizando.

## **2.1 A Fase de Diagnóstico em Consultoria Organizacional**

A literatura sobre diagnóstico organizacional não oferece elementos específicos para a consultoria organizacional. Contudo, nota-se claramente uma relação direta entre os objetivos do diagnóstico organizacional e o processo de consultoria: processos de mudança.

Na literatura sobre consultoria, poucos autores tratam sobre a fase de diagnóstico; quando o fazem, utilizam uma linha de argumento operacional, ou seja, como fazer. A seguir serão discutidos modelos de diagnóstico em consultoria organizacional apresentados por dois autores. O entendimento sobre esses modelos é importante para compreender os possíveis processos de aprendizagem envolvidos nesta fase, tema principal deste artigo.

### *2.1.1 A Análise Dinâmica e Global de Kubr*

Kubr (1986) entende que o processo de diagnóstico em consultoria organizacional tem o objetivo de “identificar corretamente o problema para o qual o auxílio do consultor foi solicitado” (p. 51). Por isso, engloba duas etapas gerais na fase de diagnóstico: a primeira de coleta de dados e a segunda de análise das informações.

Contudo, antes da primeira etapa, a coleta de dados, o autor sugere uma reunião com os líderes da organização cujo objetivo é verificar o entendimento preliminar sobre o problema que motivou a contratação da consultoria, de sorte que se possa negociar o escopo da consultoria e iniciar a atividade.

O modelo de Diagnóstico sugerido por Kubr (1986) é o de Análise Dinâmica e Global. Nele, o consultor busca informações não apenas dos problemas instalados, mas outros que são ameaças ou oportunidades potenciais. Além disso, sugere-se que os dados coletados sejam comparados com padrões de outras organizações no mercado onde a organização atual.

Esta ação, para o modelo é muito importante por que o consultor geralmente tem tempo limitado para fazer análise mais detalhadas.

O modelo de Análise Dinâmica e Global descreve os tópicos da realidade nos quais o consultor deve se focar:

- i. **Organização-cliente:** buscar informações básicas sobre a natureza da organização, eventos históricos importantes, principais influência, dentre outras informações internas à organização;
- ii. **Ambiente:** buscar informações sobre o ambiente sócio-econômico no qual a organização está inserida;
- iii. **Recursos Relativos à Insumo:** identificar os insumos que fazem funcionar a organização (de forma ampla);
- iv. **Objetivos, Políticas, Planos Gerais:** examinar a metodologia utilizada pelo cliente para definir estratégias globais de funcionamento;
- v. **Áreas específicas:** Descrever objetivos, políticas, planos, atividades e desempenho dos setores de Finanças, Marketing, Operações, Pesquisa e desenvolvimento e Recursos Humanos;
- vi. **Desempenho geral:** descrever indicadores globais recolhido na fase anterior para compará-los com os indicadores padrão;
- vii. **Gestão e Organização:** analisar o desempenho dos gestores nas suas funções.

A fase de diagnóstico, para Kubr (1986) finaliza na reunião de apresentação dos dados aos líderes ou donos da organização. A partir de então a atividade de consultoria é a de implantação das mudanças sugeridas.

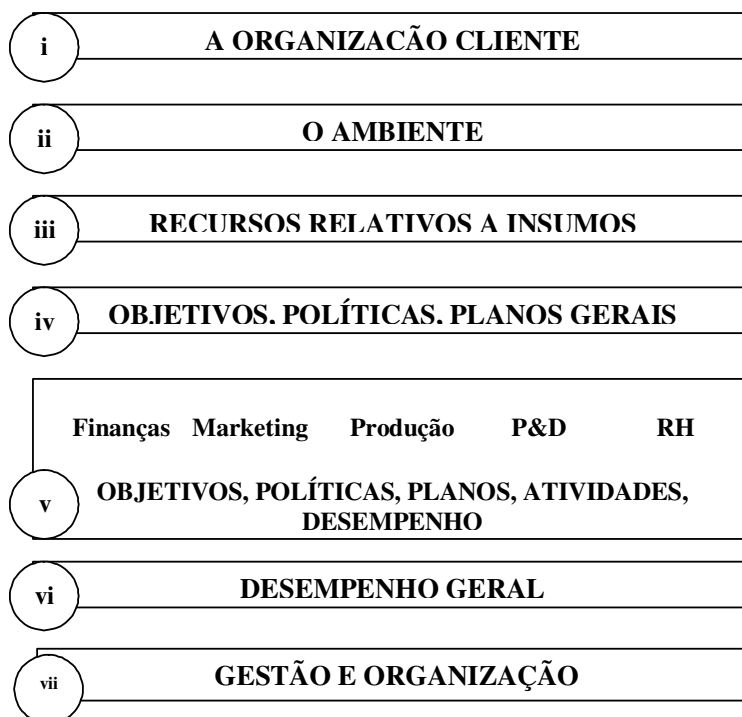


Figura 1 – Modelo de Diagnóstico Análise Dinâmica - Fonte: a autora baseado em KUBR, 1986 (p. 60)

Block (2001) sugere que a fase de diagnóstico em um processo de consultoria organizacional não seja uma fase de pesquisa, cujo foco é apenas o de entender o problema e apreender a realidade, mas uma fase de descoberta para agir nos problemas apresentados. Assim, o objetivo do diagnóstico é entender como a realidade se apresenta não com foco na sua compreensão, mas na ação para mudança que será sugerida.

Para Block (2001) esse entendimento minimiza as tensões intrínsecas num

processo de diagnóstico em consultoria: o que o cliente define como problema *versus* o que é o problema; o que o cliente deseja *versus* o que pode ser útil na fase de diagnóstico; prescrever soluções fáceis e de rápida implantação *versus* criar capacidades para solucionar problemas e garantir que continuem solucionados. Diante dessas tensões, se o consultor focar apenas na apreensão da realidade, sem focar nesta apreensão para a ação, pode gerar objetivos difusos e, na pior das hipóteses, soluções difusas e não compartilhadas pela organização.

Neste sentido, o autor sugere uma metodologia de diagnóstico que nomeia de Quadro de Diagnóstico e Ação. Nela, o papel do consultor é de guia do processo de descobrimento, engajamento e comprometimento do cliente na fase de diagnóstico, além de ser a referência para a manutenção do foco na ação (e não da pesquisa).

Uma primeira característica do modelo é a simplificação do campo de estudo para no que o cliente efetivamente precisa mudar. Além disso, sugere o uso de linguagem corrente nas discussões sobre o diagnóstico e a inclusão do cliente em todas as decisões e ações importantes existentes nesta fase da consultoria.

O elemento participação do cliente, inclusive, é de extrema importância para o modelo sugerido, pois mais importante do que a técnica aplicada é o desenvolvimento de aptidões nos cliente para as mudanças que deverão acontecer como consequência do processo.

O modelo de Diagnóstico e Ação possui quatro fases que podem ser representadas na figura abaixo.

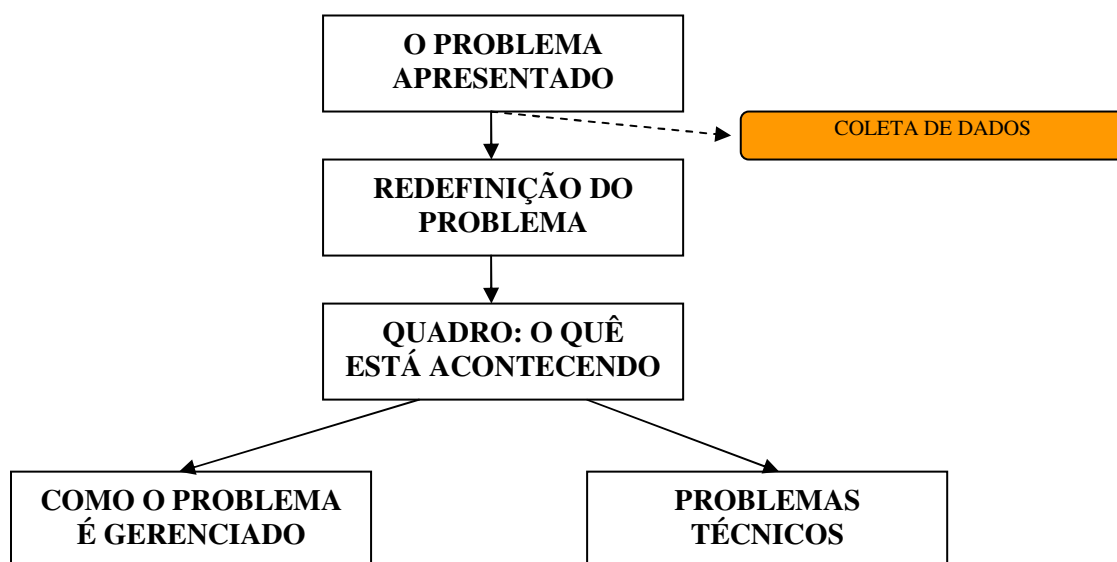


Figura 2 – Modelo de Diagnóstico e Ação - Fonte: a autora baseado em BLOCK, 2001 (p. 134)

A fase do problema apresentado são impressões iniciais dos envolvidos sobre as causas do problema. Na redefinição de problemas, o consultor, juntamente com o cliente, depois de coletarem os primeiros dados (fase a ser detalhada posteriormente), redefinem o problema. Geralmente esta redefinição aponta questões diferentes daquelas apontadas no problema originalmente definido, contudo, nada impede que coincidam. Na terceira fase, deve-se desenhar um quadro sobre as práticas organizacionais que influenciam direta e indiretamente no problema. A partir desse quadro, deve-se responder a duas questões: como o problema é atualmente gerenciado e quais são os problemas de ordem técnica envolvidos.

A diferenciação desses dois tipos de problemas é central no modelo, pois atentar para como os problemas são atualmente gerenciados mostra os aspectos comportamentais daqueles envolvidos no problema e não apenas os erros (técnicos) que ocorrem.

Para alcançar a redefinição do problema, coleta-se dados (vide Figura 3). O primeiro passo é a decisão de prosseguir a partir do problema previamente apresentado. Logo em seguida, decide-se (junto com o cliente) sobre as dimensões que serão analisadas para

garantir o foco da coleta e apontar os envolvidos em cada uma delas. Então, escolhe-se o método mais adequado (entrevista, questionário, análise documental, observação direta, experiência própria e auto-descoberta). A fase seguinte é a coleta de dados a partir dos métodos escolhidos para posteriormente selecionar os aqueles mais representativos. A seguir, o consultor deve fazer uma análise dos dados coletados e por fim, na reunião de feedback, apresentá-lo. É importante lembrar que dentro do modelo de diagnóstico global sugerido por Block (2001) a fase de diagnóstico não finaliza na reunião de feedback, mas no quadro da redefinição dos problemas (vide figura 3).

Block (2001) sugere que o foco da coleta de dados deve ser os pequenos grupos organizacionais, pois só assim seria possível aprofundar sobre todos os níveis do problema. Ele ainda discute que o viés do consultor é inevitável e que ele deve se aproveitar do mesmo para focar nos elementos que considera mais importante de acordo com sua experiência. Essa abordagem é coerente com o entendimento da literatura sobre apreensão da realidade e reconhece que os resultados de uma consultoria dependem imensamente dos consultores que se está contratando.

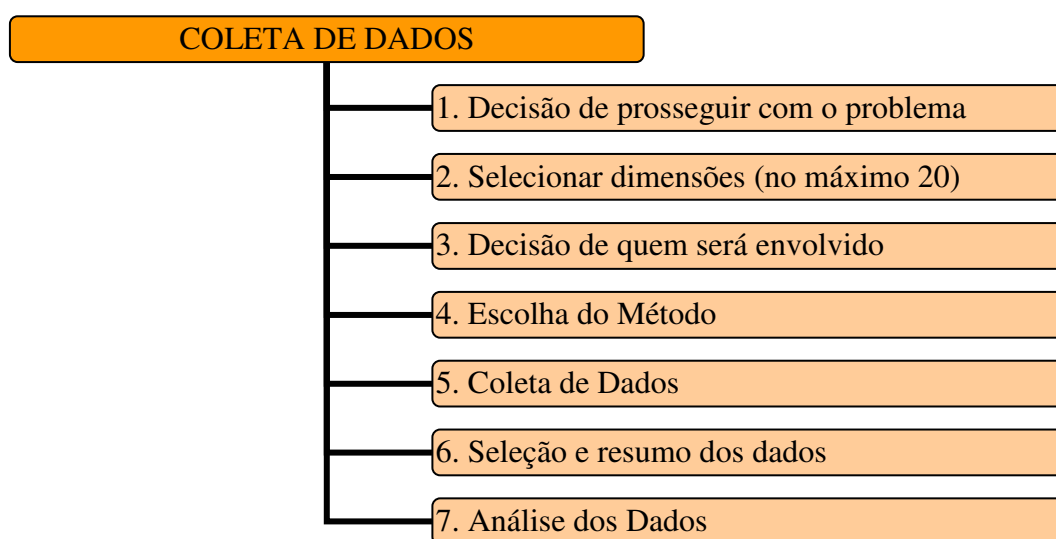


Figura 3 – Coleta de Dados para Redefinição de Problemas - Fonte: a autora

### 2.1.3 Discussão sobre os Enfoques em Consultoria Organizacional

Os dois modelos de diagnósticos apresentados não diferem apenas sobre as etapas que devem ser cumpridas num processo de diagnóstico. Eles são distintos, principalmente, nos objetivos do processo que, conseqüentemente, mudam toda a abordagem utilizada pelo consultor. O foco principal do diagnóstico em Kubr (1986) é fazer uma avaliação geral sobre a organização – sair do geral para o específico. Já Block (2001) sugere que desde o início sejam focados os processos que atingem diretamente o cliente, ou seja, o consultor deve optar por buscar problemas específicos.

O modelo dinâmico não considera importante o aspecto comportamental das pessoas envolvidas num processo de diagnóstico. Já o modelo de Ação sugere que o cliente esteja envolvido em todos os processos para, assim, construir uma relação de confiança mais sólida e, como o ponto ressaltado anteriormente, se possa construir capacidades na organização contratante.

Outro elemento importante que diferencia os dois modelos de diagnóstico é sobre a questão da apreensão da realidade. Enquanto no modelo analítico se busca a objetividade, no modelo de Ação se aceita a subjetividade do consultor.

Enfim, a principal divergência entre o Modelo Analítico e Global e o Quadro de Diagnóstico e Ação é que o primeiro foca essencialmente processos, enquanto o segundo foca o relacionamento entre consultor e cliente. Neste sentido, pode-se dizer que ambos os modelos mostram demandas importantes de aprendizagem dos consultores, contudo os

objetivos dessa aprendizagem são distintos.

Diante dessas perspectivas, verificar-se-á, a seguir, que o modelo de Diagnóstico e Ação de Block (2001) parece está mais coerente com os processos de aprendizagem do consultor e do cliente iniciado a partir da contratação de consultorias.

### 3.0 Aprendizagem Situada

A Aprendizagem Situada (AS) é uma abordagem que considera “a aprendizagem como uma parte integral e inseparável da prática social” (ELKJAER, 2001 p. 108). Segundo seus precursores, Lave e Wenger (1991), a aprendizagem (compreendida como uma atividade situada) apenas ocorre quando há participação periférica legítima no contexto social das organizações. Esse é o foco central da teoria. Nesta seção, será aprofundado os principais conceitos dessa teoria, assim como os pressupostos e conseqüências da aprendizagem entendida como uma atividade situada.

Antes de iniciar a seção, é importante posicionar as influências históricas da teoria de Aprendizagem Situada. Ela foi discutida no âmbito da Antropologia Cognitiva e teve como precursores principais Lave (1988) e Lave & Wenger (1991). Contudo, segundo Clancey (1995, p.51), as raízes da Aprendizagem Situada estão em diversos campos do conhecimento científico como a Sociologia do Conhecimento de Marx, Durkheim e Mannheim, o funcionalismo de Dewey e Bartlett, a Teoria da Atividade de Vygotsky, Leontiev, Luria, Cole e Wertsch, a Teoria da Cibernética e Sistemas de Bateson e Von Foerster, a Etnometodologia de Garfinkel, a Psicologia Ecológica de Gibson, Jenkins, Bransford, Neisser e Barker e a Ciência Cognitiva de Gardner.

Percebe-se que todas essas influências têm um eixo central na questão do contexto social envolvido nos fenômenos que cada autor esclareceu através da teoria. Isso, sem dúvida, marca profundamente o que é a Aprendizagem Situada e o que é mais central para seu entendimento.

A indiciabilidade das palavras na teoria sobre AS é muito distinta daquelas conhecidas pelo senso comum. Por isso, é inevitável despende algum tempo explicando os conceitos envolvidos na Aprendizagem Situada para seu melhor entendimento. Paralelamente será apresentado os princípios desta abordagem que foi um divisor de águas sobre o entendimento de como e onde ocorre a aprendizagem nas organizações.

Um primeiro conceito importante é o termo situado qualificador desta abordagem de aprendizagem. Seu significado é distinto de aprender *in loco* ou em uma situação específica; situado, na AS, é um atributo empírico das atividades do dia-a-dia das organizações (LAVE e WENGER, 1991, p. 32-33); uma atividade situada significa que ela está em harmonia com as práticas sociais da organização. Neste sentido não existe atividade ou prática (formal ou informal) nas organizações que não seja situada, ou seja, que não seja coerente com as práticas sociais da organização.

Um exemplo para fortalecer esse argumento é o construto “conhecimentos gerais”. Segundo Lave e Wenger (1991), conhecimentos gerais adquiridos por indivíduos durante toda sua vida só tem importância em circunstâncias específicas. Por exemplo, conhecer diversos fusos horários de distintas regiões do mundo é um tipo de conhecimento (geral) que só faz sentido para um indivíduo que frequentemente necessite viajar ou contactar pessoas em diferentes regiões, ou seja, quando este conhecimento acrescenta valor à prática social de quem o utiliza na organização. Neste sentido se diz que a aprendizagem é situada: os conteúdos apreendidos têm um peso maior de significado quando analisados e utilizados dentro do contexto social da vida do indivíduo nas organizações.

Um outro destaque inferido pelo atributo situado da aprendizagem é que o aprendiz não recebe um “pacote” de conhecimento fechado sobre um tema que deve ser absorvido – sejam ele parte da prática social ou da realidade. No entendimento de Lave e Wenger (1991) o aprendiz, a atividade e realidade se constituem mutuamente durante o processo de aprendizagem nas organizações. A realidade e a prática social não estão fora e o



aprendiz internaliza-os no processo de aprendizagem – até por que este é um processo de representação. Por isso, não existe “pacote fechado”, mas processos de constituição mútua de significados. A dicotomia fora (o mundo) *versus* dentro (o aprendiz) não se encaixa no entendimento de Lave e Wenger (1991, p. 47) sobre como acontece a aprendizagem. Eles entendem que mundo, agente (incluindo suas experiências anteriores), atividade, cognição, significados e conhecimentos são construtos em constante interdependência relacional e que não podem ser entendidos separadamente, sob pena de simplificar demasiadamente o processo de construção de conhecimento nas organizações através da aprendizagem.

Uma boa metáfora desse entendimento é oferecida por Clancey (1995): O mapa não é o território, mas sua representação. Dependendo da escala e forma (em globo ou plano), ele pode ser fonte de uma boa ou má interpretação. Certamente um leitor de mapa desavisado poderia verificar incontáveis conclusões falsas sobre uma simples representação. O importante de se verificar, com toda essa argumentação, é que a representação figurada num mapa em algum momento teve seu significado negociado e discutido entre a realidade, o mundo social e o agente. Da mesma forma ocorre o conhecimento produzido nos processos de aprendizagem nas organizações; constantemente seus significados estão sendo alvo de discussão relacional entre os seus elementos constitutivos (agente, realidade e contexto social).

Toda essa dinamicidade social do processo de aprendizagem muda o foco sobre o conhecimento que está sendo produzido. Em vez de ordem e regulamentação, a AS considera que aprender é uma atividade centrada na mudança (ELKJAER, 2001) por meio da resignificação entre novatos e veteranos, realidade e contexto social. Neste sentido, entender a aprendizagem de acordo com a teoria sobre AS é considerar a complexidade envolvida neste processo e a incapacidade de se padronizar procedimentos pedagógicos num processo de construção de conhecimento. Diante disso, de que forma se pode compreender os caminhos pela qual a aprendizagem toma para que produzam conhecimentos e diferenciais competitivos para as organizações?

Por meio de um conceito substantivado que Lave e Wenger (1991) denominaram de participação periférica legítima. Essa idéia é chave para a teoria de AS por que o entendimento é que se aprende unicamente quando ocorre a participação periférica legítima dos novatos nas práticas sociais das comunidades de práticas das organizações. Mas o que isso significa? Para entender, nos próximos parágrafos aprofundar-se-á o entendimento sobre participação periférica legítima e práticas sociais.

Participação periférica legítima é o substantivo que Lave e Wenger (1991) criaram para descrever o engajamento nas práticas sociais como um constituinte integral requerido para que a aprendizagem ocorra. A legitimidade que se cita neste construto não é o oposto de ilegítimo. A indiciabilidade de legitimidade da participação periférica deve ser entendida como “forma de pertencer”, ou seja, participar das práticas sociais contidas, pertencentes à(s) comunidade(s) de prática das organizações.

Participação periférica no contexto da aprendizagem também não significa que exista participação central. Periférico também não representa o oposto de central, mas plenitude. Ou seja, participação periférica é participação plena nos diversos campos de aprendizagem definidos pela comunidade de prática. Isso significa que o aprendiz, no processo de aprendizagem, muda suas perspectivas/pontos de vista de acordo com as interações das comunidades de práticas. Para Lave e Wenger (1991) esse conceito, em si, já incluir a perspectiva do poder imbricado nas diversas comunidades de práticas, ou seja, existe nexos direto entre a participação periférica (ou plena) e as relações de poder das comunidades dentro das organizações.

Por fim, o construto participação constituinte desse complexo substantivo criado por Lave e Wenger (1991) para caracterizar a aprendizagem, não pode ser entendido apenas como um processo em que ocorre a internalização de estruturas de conhecimento sobre as organizações ou sobre suas comunidades de prática; muito menos pode ser entendida como

um processo de externalização de um instrumento para desenvolver as atividades diárias da organização. Participação significa que no processo de construção de conhecimento através da aprendizagem deve-se negociar e renegociar constantemente significados com o mundo, o que reflete diretamente nos processos de internalização e externalização do conhecimento. Esses processos devem ser inclusivos, não exclusivos.

Em resumo, participação periférica legítima é um ponto de vista analítico da aprendizagem (LAVE e WENGER, 1991, p. 40). Significa que, para aprender, é preciso engajamento pleno nas práticas sociais pertencentes às comunidades de prática que, juntamente com o aprendiz, constroem o desenho da atividade e da realidade organizacional. Com isso, podemos chamar atenção que a teoria de AS não trata sobre o quê é aprendizagem, nem sobre de quê forma as pessoas aprendem, mas como ela ocorre nas organizações. E essa resposta foi a que mudou mais os pressupostos tomados como certos antes do surgimento da AS: a aprendizagem é uma prática social como qualquer outra na organização. Inevitavelmente, se aprende.

Algumas outras idéias estão envolvidas no entendimento da aprendizagem como processo de participação periférica legítima. Um importante ponto é a construção de identidades como consequência do processo de inter-relacionamento do aprendiz/agente, atividade e realidade/mundo. Isso gera consequências profundas sobre a percepção e entendimento da mudança em um indivíduo como consequência de um processo de aprendizagem, assim como da responsabilidade de formação profissional, principalmente quando se pensa em pessoas mais jovens.

Outro tema importante, e que geralmente é mal interpretado, é sobre o entendimento do conhecimento, produto da aprendizagem, como uma atividade específica em uma circunstância específica de uma pessoa específica. A Aprendizagem Situada é uma visão analítica da aprendizagem que não desconecta seus processos dos fatores sócio-históricoculturais das práticas sociais das comunidades de prática nas organizações. Esses fatores estão no nível de influência sobre o conhecimento, mas não se sua geração que é específica a uma pessoa numa circunstância específica. É importante ter o dimensionamento desses níveis para um melhor entendimento da teoria de AS.

Um outro tema importante discutido pela Aprendizagem Situada é a questão da constituição do mundo social. Como já citado, o mundo social (ou realidade) está imbricado no processo de inter-relacionamento que constitui e reconstitui seus diversos elementos. Para isso, Lave e Wenger (1991) declaram ser mais importante entender quais e como são constituídos os processos que modelam o mundo do que entender seu funcionamento atual. Isso garante que a aprendizagem será sustentável, ou seja, os aprendizes não apenas vão negociar significado com o mundo constituído a sua volta, mas também com as forças que modelam o mundo em sua volta.

Essa idéia, de certa forma, está conectada com os conceitos de aprendizagem de laço simples e laço duplo de Argyris (1992). Um indivíduo compreende o padrão dos processos que modelam o contexto social no qual está inserido pode ser entendido como uma aprendizagem de laço único; enquanto que a compreensão das forças (sejam elas políticas, econômicas, sociais, financeiras, etc.) que influenciam os padrões pode ser compreendida como um laço duplo de aprendizagem.

A teoria de AS foi criticada por autores como Elkjaer (2001) por que se focou demasiadamente no contexto no qual a aprendizagem acontece em detrimento da experiência individual ou sua importância dentro do processo. Contudo, a demanda urgente verificada pelos autores que trabalharam na construção de uma teoria sobre Aprendizagem Situada era a ausência de elementos em uma teoria no âmbito da aprendizagem que envolvesse os contextos sociais das organizações. Afinal, muitas teorias deram conta sobre o indivíduo e a AS objetivou romper e até mesmo tirar o grande peso da responsabilidade pela aprendizagem sobre o indivíduo apenas.

Apesar da reconhecida e intencional ênfase no contexto social, a aprendizagem se

interessa pelo estudo do desenvolvimento do conhecimento do homem no curso de sua atividade e de como criam e interpretam representações sobre o que estão fazendo. De certa forma, não se pode acusar de desconsideração completa do indivíduo como fio condutor desses processos. Afinal, “abordagens de Aprendizagem Situada revalorizam o concreto, o local, e o pessoal!” (ACKERMANN, 2001), apesar da ênfase no contexto, marcado fortemente pelas influências declaradas da Teoria.

Considerando que não existem teorias completas, a Aprendizagem Situada esclarece aspectos importantes sobre a aprendizagem no contexto social das organizações e por isso oferece pontes de acesso à aprendizagem de consultor desenvolvida durante o processo de diagnóstico das consultorias organizacionais. Na seção seguinte, serão apresentadas essas contribuições.

#### **4.0 As contribuições da Aprendizagem Situada para o entendimento da Fase de Diagnóstico em Consultorias organizacionais**

Mesmo a atividade de consultoria sendo, por definição, provisória, alguns pressupostos de aprendizagem perseguem o consultor na realização de seus trabalhos. Na fase de diagnóstico, essa importância aumenta de peso por que, como já citado, é nela que o consultor apreende a realidade e possivelmente terá mais clareza sobre o(s) objetivo(s) pelo(s) qual(is) foi contratado. Para que isso ocorra e entendendo que a aprendizagem ocorre quando se compreende os contextos sociais nos quais as atividades estão inseridas, é necessário que o consultor participe das atividades do dia-a-dia das organizações e diversifique os métodos de coletas de dados na fase de diagnóstico, dando preferência à observação. Por quê?

Na observação das atividades e da convivência sociais mantidas dentro das organizações (não necessariamente ligada ao trabalho, como por exemplo, almoços, pausas para café, *happy hours*, etc.) pode-se avaliar previamente as relações e o contexto social da organização para logo em seguida aplicar outros métodos como entrevistas, questionários ou grupos focais.

Tendo em vista que os veteranos sempre possuem mais informações sobre as práticas sociais e os motivos pelas quais elas existem na organização, deve-se necessariamente entrevistá-los num processo de diagnóstico organizacional. Em sendo o consultor um “novato” na organização, entrevistas com os veteranos trazem informações preciosas no sentido de entender melhor o contexto no qual a organização está inserida. Além disso, conforme aponta Lave e Wenger (1991), conversar com as pessoas mais experientes, assim como avaliar o treinamento de novatos na criação de novos conhecimentos e práticas, é muito importante no momento de se construir um quadro “contextual” da realidade organizacional.

É relevante ressaltar que as entrevistas realizadas num contexto de diagnóstico para consultoria organizacional não devem ser realizadas apenas com aqueles que estão envolvidos diretamente com o problema definido inicialmente na contratação de consultoria. A Teoria sobre AS entende que a mudança de perspectiva e localização é parte fundamental da trajetória da aprendizagem. Dessa forma, compreender a percepção de outras pessoas de distintos setores dentro da organização não diretamente envolvidos com problema é aprofundar a apreensão da realidade e melhorar a aprendizagem sobre um contexto histórico-cultural-social.

Outro ponto importante para referência são as relações de empoderamento ou desempoderamento envolvidas nas escolhas das pessoas a serem entrevistas ou mesmo observadas. Não é possível descontextualizar as escolhas das pessoas com as relações de poder que se movimentam dentro da organização para que seja possível acontecer um diagnóstico organizacional. Assim, o consultor deve estar ciente desses processos paralelos às suas escolhas, mas que podem influenciar bastante a realidade construída na fase de diagnóstico organizacional.

Um outro elemento importante que a aprendizagem situada oferece para que os

processos de aprendizagem sejam favorecidos na fase de diagnóstico organizacional é a postura engajada. Esta postura favorece o compartilhamento de sistemas culturais de significados e de estruturas político-econômicas, assim como legitima a atuação do consultor junto à equipe da organização envolvida no processo de diagnóstico. Isto está muito relacionado também à uma postura humilde do consultor, tentando primeiramente entender o curso da atividade realizada na execução de uma tarefa para depois gerar mudanças (LAVE e WENGER, 1991) se forem necessárias. Apesar da experiência ser importante para o currículo dos profissionais envolvidos com consultoria, segundo a Teoria da AS, toda aprendizagem é específica para a situação em que é aprendida (ANDERSON, 1996). Dessa forma, não faz sentido o consultor abrir mão de aprofundar seus conhecimentos sobre a organização na fase de diagnóstico por que possui experiência suficiente vivenciadas em situações idênticas. As experiências prévias são importantes, mas elas fazem parte de outro sistema de referência histórico-cultural- social que não pode ser transportado facilmente para outra realidade. Por isso, todo consultor, na fase de diagnóstico, deve se sentir um novato e favorecer, através de uma postura engajada e humilde, seu processo de aprendizagem.

Esse argumento leva à outras implicações: não achar que os problemas encontrados (ou a serem encontrados) durante a fase de diagnóstico são padrão e, assim, prescrever soluções padrões na fase de implantação do plano de ação. Segundo a AS não se pode transpor realidades organizacionais sem correr o perigo de perder uma melhor compreensão da mesma. Além disso, evitar soluções padrões é evitar uma crítica recorrente às consultorias organizacionais: vender receitas de bolo, pacotes prontos sem adaptação (Block, 2001) ou soluções gerais, imprecisas e descontextualizada, próprio da literatura de pop management (PAES DE PAULA e WOOD JR, 2004).

Um outro elemento importante que se pode aferir a partir do entendimento da aprendizagem como uma atividade específica em uma situação específica é a indicação de uma equipe de diagnóstico permanente para liderar os trabalhos de consultoria numa organização. No diagnóstico organizacional se apreende a realidade para que os processos de mudança planejada, posteriormente, sejam implementados. As propostas geradas a partir da aprendizagem na fase de diagnóstico nem sempre são explicitadas ou documentadas com tanta riqueza de detalhes quanto às percepções guardadas durante todo processo de diagnóstico. Neste sentido, pode-se perder muitos elementos importantes sobre a realidade organizacional caso sejam trocadas as pessoas em cada fase da consultoria.

Além disso, outro motivo que fortalece o argumento de uma equipe de trabalho permanente é o entendimento de que as relações entre consultor e cliente geradas dentro da realidade organizacional produzem, reproduzem e mudam esta realidade. Dessa forma, a entrada de novas equipes em fases anteriores ou subseqüentes ao diagnóstico organizacional pode mudar o conhecimento construído ou a realidade desenhada na fase de diagnóstico. Na pior das hipóteses, essa decisão pode tornar o processo de implantação das mudanças confuso e expor “discordâncias” entre as equipes da consultoria ou mesmo entre cliente e consultoria. É certo que tais “discordâncias”, como discutido anteriormente, são naturais devido à mudança de perspectivas existentes em cada ser histórico-cultural que percebe uma realidade. Contudo, isso pode gerar confusão do meio do processo de consultoria ou debates epistemológicos que nem sempre estão acessíveis a todas as pessoas numa organização e muito menos úteis.

Apesar de ser importante compreender que essas discordâncias devem ser evitadas no contexto de um trabalho/atividade numa organização específica, é certo que o consultor e o cliente (neste caso, o responsável pela contratação da consultoria) devem estar cientes das mudanças de percepção caso fosse contratada outra consultoria.

Outra questão importante apontada pela constituição mútua de agente, realidade e atividade é que os problemas iniciais que provocaram a contratação de consultoria organizacional podem ser mudados no decorrer do processo de diagnóstico. Segundo Block (2001) não é raro que isso aconteça, tanto que seu modelo de diagnóstico prevê a redefinição

do problema. Este fato sucede por que quem está analisando o problema são pessoas diferentes (primeiramente, a direção geral; posteriormente, o consultor) e também por que durante o processo de diagnóstico o consultor está engajado, utilizando métodos diversos, na percepção do contexto no qual o problema acontece, ou seja, um ponto de vista bastante distinto do que aquele apresentado pelo funcionário da organização, seja qual for o nível hierárquico que ocupe.

Como geralmente os problemas identificados pela organização contratante nem sempre se confirmam na fase de diagnóstico, é importante que o consultor atente para que os termos envolvidos no contrato que rege legalmente a relação entre consultor e cliente seja suficientemente flexível para que o consultor mude de rota durante a realização dos trabalhos. Contudo, de qualquer forma, é importante que o cliente seja informado sobre os caminhos pelo qual o diagnóstico está sendo encaminhado e, assim, evitem-se surpresas momentâneas que, afinal, podem ser antecipadamente previstas pelo consultor durante a realização do diagnóstico.

É importante destacar neste momento que o modelo do Diagnóstico em Ação de Block (2001) prevê que o consultor não apenas identifique os problemas técnicos que motivaram a contratação da consultoria, mas como eles são atualmente gerenciados, o que pode mostrar as raízes do problema. Por isso muitas vezes o “foco” do problema é distinto do apresentado pela organização num primeiro momento.

Esse esforço do consultor para entender o contexto no qual as pessoas e os problemas estão envolvidos servem a um objetivo maior à fase de diagnóstico: entender as forças sociais que modelam a realidade organizacional e não apenas como é a realidade. Uma metáfora foi muito bem utilizada por Lave e Wenger (1991) para explicar melhor esse conceito apresentado: mais importante que o novato descobrir o local dos móveis numa sala é entender o porquê das mobílias estarem dispostas da forma encontrada. Isso significa que a postura do consultor não deve ser apenas descritiva, mas compreensiva das forças e jogos envolvidos na constituição da realidade existente na organização.

Um outro ponto importante que a AS oferece para um melhor entendimento da fase de diagnóstico é no entendimento da oxigenação do conhecimento a partir da entrada de um novato na organização. O ato de explicitar práticas no percurso da atividade é ensinar e refletir sobre o que se faz. O consultor, como novato, é esse agente que trará novos conhecimentos e movimentará aqueles que são construídos no dia-a-dia das organizações.

A Teoria de Aprendizagem Situada trouxe à luz uma série de componentes novos ao construto da aprendizagem organizacional para a academia. Seu foco foi no contexto social das organizações e toda riqueza de interpretações surgidas a partir desse entendimento. Por isso, o que a Teoria sobre AS oferece à consultoria está atrelado com o entendimento do contexto social onde a aprendizagem acontece na fase de diagnóstico. Neste sentido, de forma geral, a AS ressalta a importância das interações que constituem o mundo para entender a realidade organizacional ou o problema que motivou a contratação de consultoria.

Contudo, é importante retomar uma crítica a Aprendizagem Situada no sentido de que ela apenas foca o contexto social, deixando um pouco de lado a importância do indivíduo como um ser de cognição. Reconhecendo esta limitação, os consultores também devem estar atentos às estruturas cognitivas (próprias e dos clientes) que facilitarão ou dificultarão o processo de aprendizagem na fase de diagnóstico.

Para uma contribuição mais estruturada sobre este tema, fica o desafio para outros trabalhos que possam complementar o entendimento e a aprendizagem na fase de diagnóstico de consultoria organizacional.

## **5.0 Conclusão**

O objetivo deste artigo foi identificar as contribuições da Aprendizagem Situada para a fase de diagnóstico em consultoria organizacional. A partir das discussões apresentadas, percebe-se que a compreensão sobre o contexto que envolve e que está

envolvido no problema que motivou a contratação da consultoria deve ser o interesse central da fase de diagnóstico. E contexto, segundo Cobb e Bowers (1999) em citação a Lave (1988), significa contexto social que é definido em termos de participação da prática social. Por isso, inevitavelmente, um trabalho de diagnóstico organizacional em que a aprendizagem é entendida de forma situada necessita de mais tempo para ser concluído. Portanto, é importante que o consultor explicita previamente ao cliente os pressupostos de aprendizagem que regem sua apreensão da realidade, sem perder de vista os objetivos que o encaminhou até a empresa.

É importante também destacar que um diagnóstico organizacional cujos pressupostos de aprendizagem são os apresentados pela Teoria da AS mudam significativamente as ações a serem implementadas nas fases seguintes. Em vez de atacar questões técnicas que envolvem o problema, o consultor pode apontar ação para as questões no contexto social da organização que causam ou gerenciam os problemas.

Uma outra questão que ficou explicitada com o entendimento dos processos de aprendizagem envolvidos na fase de diagnóstico organizacional é que a forma como a aprendizagem é entendida (cognitivamente ou de forma situada) muda ações práticas da ação de consultoria.

Na Teoria Cognitiva o foco central da aprendizagem é o indivíduo; na Aprendizagem Situada, o foco central é o contexto social no qual o indivíduo está inserido (COBB e BOWERS, 1999, p. 6). Apesar de Cobb e Bowers (1999) discutirem que essa metáfora obscurece as diferenças mais profundas entre as abordagens, eles afirmam que de fato a unidade de análise dos dois tipos de teorias sobre a aprendizagem se aproxima muito dessa comparação (*idem*).

Um exemplo de postura distinta de acordo com a perspectiva de aprendizagem utilizada é que, por meio da Teoria Cognitiva, teríamos um agente (consultor) preocupado em receber impressões e adquirir informações prontas sobre a realidade. Ele estaria muito preocupado se sua percepção sobre a organização é fidedigna ou não aos fatos. Já entendendo a aprendizagem como uma atividade situada, o consultor estaria preocupado em entender quês aspectos do contexto levaram àquelas impressões repassadas e por que as pessoas selecionam certos tipos de informações repassadas como importantes para a fase de diagnóstico. Além disso, ele compreenderia que inevitavelmente sua apreensão da realidade é constituída mutuamente durante seu relacionamento com a atividade e com a realidade organizacional. E, assim, pode deixar claro que a muitas questões não são tão objetivas quando se envolve o diagnóstico organizacional ou mesmo processos de consultoria organizacional.

É fundamental observar, com isso, que as mudanças nos processos de consultoria não ficam apenas no âmbito da postura do consultor, mas também de demandas mais abstratas do seu trabalho (os objetivos da fase de diagnóstico) até as mais concretas (os instrumentos de diagnóstico). Por isso toda a consultoria organizacional pode tomar rumos muito distintos quando o processo de aprendizagem é entendido de forma situada.

Neste sentido, esse artigo pretende contribuir para a compreensão dessas mudanças na ação do consultor a partir do entendimento da aprendizagem na fase de diagnóstico pelas lentes da Teoria da Aprendizagem Situada. Além disso, para os consultores existe uma importância ainda maior em entender a aprendizagem a partir da Teoria de AS por que poderão refletir melhor sobre suas práticas.

Por fim, é necessário destacar que a aprendizagem do consultor durante o processo de consultoria não se restringe à fase de diagnóstico. Ela se estende por todas as fases, principalmente quando se entende que elas nem sempre acontecem de forma consecutiva conforme apresentado na introdução deste trabalho. Por isso, outros estudos que completassem o entendimento deste artigo com foco em outras fases da consultoria organizacional poderiam contribuir sobremaneira para compreender melhor o entendimento das contribuições da Aprendizagem Situada para o campo de estudos de consultoria organizacional.

## 6.0 Bibliografia Utilizada

- ACKERMANN, E. Constructivism et Constructionism: Quelle difference? *In: Constructivismes: usages et perspectives en education. Actes de Colloque.* Geneva: Service de la recherche en education, 2001. Cap 8, p. 85-94.
- ANDERSON, John, *et al.* Situated Learning and Education. **Educational Researcher.** v. 25, n. 4, p. 5-11, mai. 1996.
- ARGYRIS, Chris. Overcoming organizational defensives. **The Journal for Quality and Participation.** Cincinnati, v. 15, n. 2, p. 26-30, mar. 1992.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BLOCK, Peter. **Consultoria: o desafio da liberdade.** Pearson Makron Books: São Paulo, 2001.
- CAVALCANTI, Marly.; FARAH, Osvaldo Elias.; MELLO, Álvaro Augusto Araújo. **Diagnóstico organizacional uma metodologia para pequenas e medias empresas.** São Paulo: Loyola, 1981.
- CLANCEY, William J. A Tutorial on Situated Learning. In: Proceedings of the International Conference on Computers and Education, 1995, Taiwan, **J. Self**, Ed. Charlottesville, VA: AACE. 49-70.
- COBB, Paul. BOWERS, Janet. Cognitive and Situated Learning: Perspectives in Theory and Practice. **Educational Researcher.** v. 28, n. 2, p. 4-15, mar. 1999.
- DEMO, Pedro (2003). Vícios Metodológicos. **Enfoque.** Maringá: UNAES, Universidade Estadual de Maringá, v.1, nº5
- DONADONE, J. O Mercado Internacional de Consultorias nas Últimas Décadas: crescimento, diversificação e formas de disputa. **Caderno de Pesquisas em Administração.** V. 10, n. 2, p. 1-15, abril/junho 2003.
- ELKJAER, Bente. Em busca de uma Teoria de Aprendizagem Social. In: Earterby-Smith, *et al.* **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: Desenvolvimento na Teoria e na Prática.** São Paulo: Atlas, 2001. cap. 5, p.100-118.
- FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.
- GRAVE, Paulo S. SEIXAS, Renata A. Diagnóstico Organizacional: Elementar meu caro Administrador! In: Encontro Nacional ENANGRAD, IX, 1998, Itu: **Anais...** Itu: ENANGRAD, 1998.
- HESKETH, Jose Luis. **Diagnostico organizacional modelo e instrumentos de execução .** Petropolis: Vozes, 1979.
- KUBR, Milan. **Consultoria: um guia para a profissão.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.
- LAVE, J. **Cognition in Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1988,
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991. Caps. 1, 2, 4 e 5. p. 27- 58; p. 89-101;
- MOURA, Guilherme Lima. **Relações de Conhecimento Consultor Organizacional – Cliente à Luz da Biologia do Conhecer: uma reinterpretção para desfazer mal entendidos correntes.** 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Ciências Administrativas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- PAES DE PAULA, A. WOOD JR, T. Pop-Management. In: WOOD JR, T (Coord.) **Mudança Organizacional.** São Paulo: Atlas, 2004. Cap. 6, p. 121-138.

---

<sup>1</sup> Elkjaer (2001) cita como destaque Lave (1988) e Lave e Wenger (1991).

<sup>2</sup> Para ficar no plano social, já que outros autores discutem as limitações físico-motoras (FOERSTER, 1996)